

**Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт музыкального и художественного образования
Кафедра музыкального образования**

**МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В УСЛОВИЯХ ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите:
Зав.кафедрой
« » _____

Исполнитель:
Худяков Егор Юрьевич
обучающийся БО-41 группы

Руководитель ОПОП:

Научный руководитель:
Матвеева Лада Викторовна,
д-р пед. наук, профессор

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ.....	7
1.1. Понятие об общем и музыкальном развитии обучающихся.....	7
1.2. Понятие о патриотизме и методических путях развития патриотических качеств личности.....	16
1.3. Исторические аспекты становления отечественной системы дополнительного образования и ее современное состояние.....	19
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ.....	27
2.1. Музыкальное развитие обучающихся вокальной студии в процессе формирования вокальных умений и навыков.....	27
2.2. Развитие личностных качеств у подростков в процессе обучения в вокальной студии.....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	52

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время тенденция к обучению вокалу в учреждениях дополнительного образования значительно увеличилась, как среди детей, так и среди взрослых. У людей появилась высокая потребность в самореализации и развитии творческих навыков, как лично у себя, так и у своих детей. Немаловажную роль играет и то, что по телевидению и в социальных сетях постоянно транслируют музыкальные проекты и конкурсы (шоу-проект «Голос», «Голос дети», «Новая звезда»). Желание подражать популярным исполнителям, участвовать в музыкальных проектах (указанных выше и аналогичных), да и просто петь на сцене или петь «для себя» повышает интерес к развитию вокальных навыков и побуждает искать возможности получить уроки у квалифицированного преподавателя.

При этом не все хотят обучаться в учреждении дополнительного музыкального образования с жестко обозначенной направленностью обучения, учебным планом с перечнем обязательных для освоения учебных дисциплин. А для старших подростков, лиц юношеского возраста, взрослых такая возможность уже упущена. Не у всех имеется достаточное количество времени, которое можно было бы посвятить получению дополнительного музыкального образования.

Поэтому в настоящее время ярко прослеживается тенденция выбора формы получения дополнительных образовательных услуг в области музыкального образования строго в соответствии с собственными образовательными потребностями заказчика и его представлениями об ожидаемом результате образования – как для себя самого, так и для своих детей.

Обучение вокалу в условиях студии удовлетворяет данным запросам. Следует отметить, что студийное обучение практиковалось в истории развития искусства – изобразительного, музыкального, и в течение многих веков являлось ведущей формой передачи мастерства непосредственно от

художника (музыканта) к ученику. К условиям студийного обучения относится выражение «педагогика мастерских», которое используется в педагогике музыкального и художественного образования.

Студийное обучение в настоящих условиях, с одной стороны, подразумевает индивидуальный подход к обучающемуся, учет его индивидуальных музыкально-образовательных запросов и потребностей. Обучающиеся имеют возможность разучить и исполнить нравящиеся им музыкальные произведения под квалифицированным руководством педагога-вокалиста. С другой стороны, студийное обучение сохраняет черты организованного музыкально-образовательного процесса (в отличие от получения частных уроков), включает обучающегося в определенную музыкально-образовательную среду и круг общения с единомышленниками, предоставляет возможность выступлений на сцене.

В условиях организации музыкально-образовательного процесса в вокальной студии на первый план выходят задачи развития обучающихся, которые решаются в процессе музыкального образования. И здесь речь идет не только о собственно музыкальном развитии, но и о личностном развитии в процессе и посредством музыкального образования.

Поскольку музыкальное обучение в условиях студии является новым направлением в организации дополнительного музыкального образования, постольку оно еще не нашло достаточного отражения в научной и методической литературе. Это касается и методических аспектов обучения вокалу, и осмысления разнообразных проблем, связанных с музыкальным развитием обучающихся, в особенности в аспекте их личностного развития. Проблемы музыкального развития детей и школьников разрабатывались в теории и методике музыкального образования, по преимуществу, применительно к условиям общего музыкального образования.

Возникает **противоречие** между разработанностью теоретических основ общего и музыкального развития детей и юношества и недостаточной

реализацией положений данной теории в практике обучения вокалу в условиях студии.

На основе выделенного противоречия можно сформулировать **проблему** исследования: каковы возможности студийного обучения в решении задач общего и музыкального развития обучающихся?

В рамках обозначенной **проблемы** выбрана **тема** настоящей ВКР: «Музыкальное развитие обучающихся в условиях вокальной студии», которая, в свете сказанного, представляется **актуальной**.

Нами была поставлена следующая **цель**: систематизировать информацию об общем и музыкальном развитии обучающихся и рассмотреть, как осуществляется процесс музыкального развития обучающихся в вокальной студии. Особое внимание мы сосредоточили на таком направлении музыкального развития, как развитие личностных на примере патриотизма, поскольку считаем данное направление крайне важным и актуальным для настоящего времени.

Объект исследования: процесс обучения вокалу в вокальной студии.

Предмет исследования: формы и методы, обеспечивающие музыкальное развитие обучающихся.

Гипотеза исследования: музыкальное развитие обучающихся в условиях вокальной студии будет результативным, если:

– задачи музыкального развития будут решаться в неразрывном единстве с обучением и воспитанием в рамках целостного музыкально-образовательного процесса;

– музыкальное развитие будет осуществляться в комплексе взаимосвязанных направлений – развитие голоса и вокальных навыков, развитие личностных качеств.

В процессе исследования были поставлены и решались следующие **задачи**:

1. Систематизировать информацию об общем и музыкальном развитии обучающихся.

2. Рассмотреть вопросы музыкального развития в контексте развития патриотизма как качества личности.
3. Проследить исторический путь становления отечественной системы дополнительного образования.
4. Рассмотреть, как в условиях вокальной студии могут быть обеспечены различные направления музыкального развития обучающихся.

Методологическую основу исследования составили положения об общем (Л. С. Выготский, Л. М. Мардахаев, А. В. Мудрик, А. М. Новиков, П. И. Пидкасистый, А. Н. Тесленко) и музыкальном (Э. Б. Абдуллин, Н. А. Ветлугина, Е. В. Николаева) развитии обучающихся, возрастной периодизации развития (В. С. Мухина, Р. С. Немов, И. П. Подласый); теоретические положения, обосновывающие процесс развития патриотических качеств личности (И. Е. Кравцов, И. Ф. Харламов); теоретические положения о сущности внешкольного и дополнительного образования (С. В. Кривых, Н. Н. Кузина, Е. Н. Медынский); положения вокальной педагогики (А. М. Егоров, Д. Е. Огороднов).

В исследовании использовались **методы**:

- теоретические – анализ литературы и электронных источников по проблеме и теме исследования, сравнение, сопоставление, систематизация;
- эмпирические – наблюдение за педагогическим процессом, анализ творческих работ (выступлений) обучающихся.

Апробация положений исследования происходила во время собственной педагогической деятельности в вокальной студии.

Структура работы:

выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ

В данной главе будет рассмотрено содержание понятия «развитие» и его трактовки, применяющиеся в разных науках; рассмотрены вопросы воспитания патриотизма как основы для развития патриотических качеств личности в процессе музыкального образования; охарактеризованы исторические аспекты становления отечественной системы дополнительного образования детей и юношества.

1.1. Понятие об общем и музыкальном развитии обучающихся

Развитие, по С. И. Ожегову, – это процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему [20, с. 558].

Термин «развитие» употребляется в самых разнообразных науках и имеет множество определений, смыслы которых отражают предмет исследования данных наук. Например:

– в философии «развитие» рассматривается как необратимое, закономерное, направленное, качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризуемое специфическим объектом, механизмом, источником, формами и направленностью [3, с. 5] ;

– в психологии под «развитием» понимается закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях [15, с. 466];

– в педагогике «развитие» трактуется как объективный процесс и результат внутреннего последовательного количественного и качественного

изменения физических и духовных сил человека (физическое развитие, психическое, социальное, духовное) [19, с. 36];

Приведем примеры некоторых вариантов трактовок понятия «развитие», представленных в современных справочных педагогических источниках.

Л. В. Мардахаев в «Словаре по социальной педагогике» определяет *развитие* как «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему» [24, с. 237]. В этом же словаре представлено понятие «развитие личности», под которым понимается «стадиальный процесс становления типологических социально значимых качеств человека и его индивидуальности» [24, с. 238]. Как подчеркивает Л. В. Мардахаев, «стадии развития могут определяться качественными изменениями в зависимости от возраста и достигаемых результатов личности» [24, с. 238].

В «Педагогическом словаре» Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров определяют понятие *развитие личности* как «процесс закономерного изменения личности в результате ее социализации» [11, с. 128]. При этом они обращают на то, что ребенок, «обладая природными анатомо-физиологическими предпосылками к становлению личности, в процессе социализации... вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества» [11, с. 128] и подчеркивают, что «овладение действительностью у ребенка осуществляется в его деятельности при посредстве взрослых» [11, с. 128].

Конкретизируя понятие «развитие» применительно к различным отраслям, Г. М. Коджаспиров и А. Ю. Коджаспирова приводят определение *профессионального развития* как становления профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, и *умственного развития* как сложной динамической системы количественных и качественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности

человека; при этом уровень развития определяется совокупностью «знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий, свободное оперирование ими в процессе мышления, обеспечивающих усвоение в определенном объеме новых знаний и умений» [11, с. 128].

А. Н. Тесленко предлагает следующую характеристику «развития»: это «необратимое, направленное, закономерное изменение, в результате которого возникает новое качественное изменение объекта; которое выступает, как изменение состава или структуры» [26, с. 46]. В данной логике он характеризует «развитие личности» как «накопление изменений в ее структуре, приводящее к смене качественных состояний» [26, с. 46]. Автор обращает внимание на то, что в характеристике процесса развития может быть выделена количественная (накопление изменений) и качественная (переход от одного состояния к другому) сторона.

И. П. Подласый в учебнике по педагогике определяет развитие «как процесс и как результат количественных и качественных изменений человека, становление его как биологического вида и как социального существа» [23, с. 219]. Он пишет, что биологическое начало в человеке характеризуется физическим развитием (к которому относятся морфологические, биохимические, физиологические изменения), а социальное «находит выражение в психическом, духовном интеллектуальном росте» [23, с. 219].

Как отмечает И. П. Подласый [23], развитие является сложным, длительным и противоречивым процессом. Физические данные и духовный мир развиваются наиболее интенсивно в детском и юношеском возрасте. Личностью, по мнению данного автора, человек становится тогда, когда «достигает уровня развития, который позволяет считать его носителем сознания и самосознания, способным на самостоятельную преобразующую деятельность» [23, с. 219].

Эти же мысли высказывают Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, В. Е. Столяренко [25, с. 369]. Эти авторы характеризуют развитие личности, с

точки зрения психологии, как динамический процесс, эволюцию на протяжении всей жизни; как результат стремления различных компонентов личности к единству, интеграции, гармонии, целостности, «обретению самости» (по К. Юнгу). Авторы подчеркивают уникальность развития каждого человека в этом направлении и отмечают, что оно продолжается в течение всей жизни и включает в себя процесс, получивший название «индивидуализация» (самореализация подытоживает процесс индивидуализации).

Р. С. Немов [18] говорит о том, что, с одной стороны, возрастную психологию невозможно представить вне развития; с другой стороны, возрастную психологию невозможно рассматривать без выделения возрастных особенностей. Он характеризует «психологию развития» как «сферу знаний, содержащую информацию о законах возрастного преобразования психологии детей» [18].

П. И. Пидкасистый [22] характеризует три взаимосвязанные направления развития обучающихся: биологическое, психологическое и социальное. В русле каждого направления проявляются изменения, именуемые в психологической литературе «новообразованиями». Под новообразованиями понимаются «новые качественные состояния учащихся» [22].

Как указывает А.Н. Тесленко [26], в современной возрастной психологии принято характеризовать каждый этап развития тремя основными факторами: 1) социальной ситуацией развития, 2) ведущей деятельностью, 3) психологическими новообразованиями, которые определяют психологический облик личности на конкретном уровне возрастного развития, определяя тем самым стратегию воспитания.

В психолого-педагогической литературе представлены различные периодизации этапов или стадий развития личности, соотносящиеся с определенными возрастными периодами в жизни человека.

Так, например, И. П. Подласый [23] характеризует возраст от рождения до 2–3-х лет как «стадию развития природных психических функций», от 2–3-х лет до 12–14-ти лет – как «стадию развития простейших культурных психических функций», от 12–14-ти лет до старости – как «стадию развития высших культурных психических функций».

В. С. Мухина [17] подразделяет возрастную периодизацию на детство (включая младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст, младший школьный возраст), отрочество и юность. Каждый из выделенных этапов характеризуется «совокупностью специфических закономерностей развития – основными достижениями, сопутствующими образованиями и новообразованиями, определяющими особенности конкретной деятельности психологического развития» [17]. В. С. Мухина подчеркивает, что предложенная периодизация «позволяет интерпретировать закономерности достижений и негативных образований в конкретные периоды развития» [17].

П. И. Пидкасистый [22], выделяя три взаимосвязанные направления развития обучающихся – биологическое, психологическое и социальное – обращает внимание на то, что «этапы развития по каждому направлению относительно самостоятельны, не зависят прямо друг от друга, хотя и оказывают взаимное влияние» [22]. В рамках каждого направления складываются свои закономерности и устанавливаются свои причинно-следственные связи между условиями и результатами.

Широко употребляется понятие «социальная ситуация развития», введенное Л. С. Выготским. В Словаре по социальной педагогике предлагается следующая трактовка данного понятия: «психическая жизнь человека, характеризующая то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого его возрастного этапа» [8, с. 238].

В характеристике А. Н. Тесленко социальная ситуация развития представляет собой «исходный момент для всех динамических изменений,

происходящих в развитии в течение данного периода» [26, с. 47]. Данный автор подчеркивает, что социальная ситуация развития целиком или полностью определяет формы и путь, следуя которым, ребенок приобретает новые свойства личности. Как отмечает Л. Н. Мардахаев, социальная ситуация развития «обуславливает и динамику психического периода, и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу» [24, с. 238].

По И. Ф. Харламову развитие «означает процесс количественных изменений в свойствах и качествах человека» [27, с.41]. Но при этом он считает, что главными являются «изменения качественные» [27, с. 41]. В качестве примера он отмечает взаимосвязь и взаимообусловленность процессов обогащения речевой деятельности, с одной стороны, и повышения, совершенствования способностей человека, развитие логического мышления, памяти – с другой. В этой связи И. Ф. Харламов характеризует развитие как «взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений» [27, с. 41].

А. В. Мудрик [16] рассматривает развитие как реализацию внутренне присущих человеку задатков и свойств. Данный автор определяет развитие как процесс и результат социализации человека (по которой понимается усвоение и воспроизводство культурных ценностей и социальных норм), а также саморазвития и самореализации в обществе [16].

Л. С. Выготский [8, 9] считал необходимым различать две основных линии развития. Одна – это линия естественного развития поведения, тесно связанная с процессами общеорганического роста и созревания ребенка. Другая – линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами

поведения. Иллюстрируя сказанное, он приводил следующий пример: ребенок старшего возраста может запоминать лучше и больше, чем ребенок младшего возраста по двум совершенно различным причинам.

Помимо биологического и духовного, выделяются более частные направления (виды) развития человека: умственное, эмоциональное, эстетическое и др.

А что же означает *«развитие»* с точки зрения *музыки*?

В теории и методике музыкального образования устойчиво используется термин *«музыкальное развитие»*. В историю становления данного понятия последовательно внесли свой вклад многие исследователи, и в их числе – Н. А. Ветлугина [6], тема диссертации которой звучала так: *«Музыкальное воспитание и развитие ребенка»*. В данной работе Н. А. Ветлугина исследовала вопросы музыкального развития ребенка в нескольких аспектах: с точки зрения соотношения музыкальной среды и средств педагогического воздействия с внутренними переживаниями ребенка; с точки зрения способностей ребенка, позволяющих успешно проявлять себя в музыкальной деятельности; с точки зрения организации различных видов музыкальной деятельности.

На основании результатов своего исследования Н. А. Ветлугина пришла к выводам о том, что *«автоматического»* развития ребенка не происходит, необходимо уделять этому вопросу особое внимание; что уровень музыкального развития детей одного возраста может существенно различаться. Стало быть, помимо возрастного фактора, ведущее значение для музыкального развития имеют другие факторы – например, природные задатки ребенка, способности, интересы, социальный опыт, особенности среды, возможности включения в активную музыкальную деятельность и др. Результаты исследования Н. А. Ветлугиной определили дальнейшие направления в осмыслении и научном исследовании особенностей музыкального развития детей и роли отдельных условий и факторов.

В каких направлениях, по Н. А. Ветлугиной, И. Л. Дзержинской, Л. Н. Комиссаровой [8], осуществляется музыкальное развитие ребенка? Это развитие эмоций (от импульсивных откликов на музыкальное звучание к более выраженным и разнообразным эмоциональным реакциям); развитие восприятия и слуха (от различения музыкальных звуков к осознанному активному восприятию музыки в целом с последующим осмыслением высоты звука, динамики, ритма, тембра и др.); в исполнительской деятельности – движение от действий, основанных на повторе, подражании к самостоятельным творческим проявлениям [8].

Вопросами музыкального развития детей в течение многих лет занимался Э. Б. Абдулин [1, 2]. В настоящее время в качестве базовой применяется трактовка музыкального развития, предложенная Э. Б. Абдуллиным и Е. В. Николаевой [2]. Данная трактовка соответствует современным тенденциям развития педагогики и современным документам в области образования, где понятие «образование» считается базовым, а в русле образования осуществляются обучение, воспитание, развитие.

В современной трактовке Э. Б. Абдулина и Е. В. Николаевой [2], музыкальное развитие рассматривается как одна из составляющих интегративного термина «музыкальное образование» (объединяющего музыкальное воспитание, обучение, развитие). Музыкальное развитие рассматривается в единстве разных направлений; комплекс данных направлений обеспечивает становление музыкальной культуры обучающихся как неотъемлемой части их общей духовной культуры. В рамках «музыкального развития» речь идет о развитии музыкальных интересов, вкусов, потребностей, музыкальных способностей, всех сторон музыкального слуха, музыкальной памяти, мышления, воображения [2].

В одной из своих более ранних работ Э. Б. Абдулин [2] обращал внимание на необходимость рассмотрения психических возможностей детей с учетом тенденций его развития, учетом тенденций потенциала развития личности, социальных требований, социального опыта.

Таким образом, музыкальное развитие, как и музыкальное воспитание, можно рассматривать в двух смыслах – узком и широком.

В узком смысле музыкальное развитие рассматривается в аспекте формирования музыкальных знаний, умений и навыков, развития музыкально-исполнительского мастерства. В соответствии с темой настоящей ВКР, речь должна идти о развитии вокальных умений и навыков, чувства ритма, мастерства и навыков музыкального исполнения как такового и сценического воплощения художественного образа песни.

В широком смысле термин «музыкальное развитие» в процессе обучения вокалу будет означать развитие эмоционального содержания песни, контекста, смысла, более глубокое осознание музыки.

Помимо этого широкий смысл понятия «музыкальное развитие» включает в себя развитие личностных качеств. Обучение вокалу (как и другие дисциплины) требуют долгого времени и усердного труда, а процесс выработки музыкально-исполнительских навыков – большого терпения, настойчивости, старательности. Терпение и трудолюбие, которые развиваются у обучающего со временем и осознанием того, что просто так ничего не дается, тем более в вокале. Именно эти качества личности развиваются в процессе обучения вокалу, но это не единственные качества.

В процессе осмысления и последующего воплощения художественных образов музыкальных произведений акцентируется эмоциональное содержание песен. Многие из них учат состраданию и сочувствию, что является неотъемлемым качеством для нашего общества. Умение сочувствовать людям – сопереживать их бедам или радоваться их счастью – это очень важно. И этому надо учить детей с самого детства, чтобы в дальнейшем им было легче общаться с людьми.

Важнейшим личностным качеством, которое также может быть развито в процессе работы над художественным образом песни, является патриотизм. Любовь к родине, как любовь к родной матери, должна воспитываться с детства. Вокальные произведения, в которых музыка неразрывно слита с

поэтическим текстом, предоставляют широкие возможности для развития этих исключительно ценных качеств личности в процессе музыкального образования.

1.2. Понятие о патриотизме и методических путях развития патриотических качеств личности

Возможности музыкального искусства в развитии патриотических качеств личности обусловили наше более пристальное отношение к теоретическим основам патриотического воспитания. Общеизвестно, что в современном обществе данное направление признается одним из самых важных в работе с подрастающим поколением, но, одновременно, одним из самых сложных. Это достаточно тонкий процесс, где нельзя подменить декларированием «прописных истин» подлинные чувства.

Патриотизм – это любовь к Родине, а любви нельзя научить, нельзя заставить любить родину, а значит быть патриотом. Можно только лишь, помочь человеку пробудить в себе эти ценные качества и развить их, создав для этого необходимые условия.

Проблема патриотизма исключительно широка и многогранна. Она рассматривается разнообразными исследователями, в разных сферах – исторических, социально-экономических и политических, а также в образовательной сфере. Помимо научно исследовательской литературы, понятие о патриотизме (подлинном и ложном в том числе) очень часто и активно используется в статьях, публичных выступлениях, дискуссиях, в культуре, искусстве, политических партиях и т. д.

Таким образом, термин «патриотизм» употребляется в различных сферах деятельности, а понимание его сущности сохраняется независимо от времени.

В качестве примера приведем один из вариантов трактовки понятия «патриотизм», предложенный И. Е. Кравцовым в монографии, изданной в

середине 60-х гг. XX в. : «Патриотизм – это любовь к своему отечеству; к родным местам («земле отцов»), к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному общественному и государственному строю. Патриотизм – это беззаветная преданность своей Родине, готовность защищать ее независимости» [12, с. 190]. Как видим, в целом данная трактовка не теряет своей актуальности и в настоящее время.

В учебнике по педагогике И. Ф. Харламова, изданном в конце 90-х гг. XX века, формирование у обучающихся патриотизма и культуры межнациональных отношений рассматривается как «весьма существенная часть морального воспитания» [27, с. 380]. Как указывает И. Ф. Харламов, «патриотизм и культура межнациональных отношений имеют огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Они выступают как составные элементы его мировоззрения и отношения к родной стране, другим нациям и народам» [27, с. 380].

Говоря о воспитании патриотизма, И. Ф. Харламов акцентирует те чувства, которые надо развивать у человека. Он считает, что «только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к родине, появляется чувство ответственности за ее могущество и независимость, сохранение материальных и духовных Ценностей, развивается благородство и достоинство личности» [27, с. 380].

И. Ф. Харламов [27] рассматривает патриотизм, как совокупность нравственных чувств и активного труда на благо Родины. Патриотизм, в его понимании, подразумевает соблюдение и изучение традиций народа, бережное отношение к историческим памятникам и просторам Родины, любовь к родным местам, желание жить и развиваться на своей Родине. А самым главным является готовность к защите Родины, появление во имя ее блага храбрости, силы и отваги [27].

Воспитание патриотизма у подрастающего поколения, развитие патриотических качеств личности – это очень важный момент. Это своего

рода механизм взаимодействия между поколениями, когда старшее поколение включает представителей младшего в традиции народа, делая их неотъемлемыми участниками исторического процесса.

В педагогике патриотическое воспитание традиционно выделяется в условно самостоятельное направление воспитательной работы. Однако необходимо обратить внимание на его неразрывную взаимосвязь с другими направлениями воспитания: гражданским, нравственным, трудовым, эстетическим и др. Исследователи считают, что такая взаимосвязь представляет собой гораздо более сложное сочетание, чем соотношение части и целого, по ряду причин, а именно:

- во-первых, патриотизм возникает и развивается как чувство в процессе социализации человека и возвышения посредством духовно-нравственного обогащения;

- во-вторых, развитие патриотических чувств личности подразумевает действенность, иными словами – активную социальную деятельность, действия, поступки, осуществляемые субъектом на благо Отечества;

- в-третьих, патриотизм является по своей природе глубоко социальным явлением: он представляет собой не только грань жизни общества, но и источник его существования и развития, выступает атрибутом жизнеспособности и выживаемости социума, а для этого необходимо единение большинства представителей данного социума в проявлении патриотических чувств;

- в-четвертых, истинный патриотизм проявляется в его духовности, ложный – в декларировании истин без их глубокого прочувствования [12, 27].

Осуществление патриотического воспитания основывается на совокупности принципов, которые отражают общие закономерности и принципы воспитательного. К их числу относятся:

- обусловленность патриотического воспитания развитием общества и происходящими в нем событиями;

- определение содержания, форм, методов, средств, приемов патриотического воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- интеграция патриотического воспитания с другими направлениями воспитательной работы;
- опора на положительное в личности обучающегося и создание благоприятной психологической атмосферы в процессе педагогического воспитания.

1.3. Исторические аспекты становления отечественной системы дополнительного образования и ее современное состояние

Исторические аспекты становления отечественной системы дополнительного образования и ее современное состояние будут охарактеризованы нами в опоре на книгу С. В. Кривых и Н. Н. Кузиной «Теория и практика дополнительного образования детей [13]

Авторы данного пособия опираются на богатый опыт изучения особенностей становления дополнительного образования в России, нашедший отражение в исследованиях В. В. Абрауховой, В. А. Березиной, Л. Н. Буйловой, И. А. Верба, В. П. Головановым, М. Б. Коваль, О. Е. Лебедева, Е. Н. Медынского, Т. И. Сущенко, Л. И. Филатовой [13, с. 3].

В работе С. В. Кривых и Н. Н. Кузиной отмечается, что та система, которую мы сейчас называем «системой дополнительного образования», на различных этапах своего становления получала различные определения. Ранее она именовалась «внешкольным образованием», которое, в свою очередь, также получало различные определения.

Так, например, Е. Н. Медынский в лекциях, опубликованных в 1923 г., высказывал мнение о том, что внешкольное образование – это просветительская деятельность обществ, организаций, которая направлена на удовлетворение образовательных потребностей населения [14, с. 3]. Другие

авторы под внешкольным образованием понимают организацию досуга, развитие способностей в разных областях науки, культуры и т.д.

Исследователи отмечают, что о необходимости организации дополнительного образования начали задумываться еще в XIX веке. Обдумываемая ими система была ориентирована на тех детей, которые начинали работать в юном возрасте и, вследствие этого, не могли получать полноценного образования в школах.

С точки зрения используемых в дополнительном образовании форм, исследователи, напротив, обращаются к традициям образования господствующих социальных слоев общества. Они считают, что впервые такая форма работы с детьми появилась к 30-м годам XVIII столетия, когда воспитанники Шляхетского кадетского корпуса в Петербурге организовали литературный кружок. Примерно в это же время Екатерина I создаёт парки для своего внука.

И всё же, говоря о первоисточках дополнительного образования в его современном понимании, исследователи соотносят их с прогрессивными культурно-просветительскими традициями середины XIX – начала XX века, которые практиковались в среде русской интеллигенции. Так, например, Н. И. Пирогов в середине XIX века устраивал литературные беседы. В конце XIX века стали открываться первые клубы для детей при народных домах.

Обобщая позиции различных исследователей, С. В. Кривых и Н. Н. Кузина подчеркивают, что возникновение внешкольного образования следует относить к концу XIX века, когда стали появляться различные курсы, кружки [13, с. 3]. Как указывается в их работе, «в начале XX века, были организованы первые внешкольные учреждения, деятельность которых связывалась в первую очередь с культурно-просветительской работой (посещение музеев, театров, загородные прогулки, участие в хоре, концертах и др.)» [13, с. 3].

В развитии внешкольного образования большая заслуга принадлежит выдающемуся педагогу, экспериментатору, автору многих педагогических

трудов Станиславу Теофиловичу Шацкому (1878-1934). Он, вместе с А. У. Зеленко, создал первые клубные объединения. Особенно следует подчеркнуть вклад С. Т. Шацкого в становление традиций летнего загородного отдыха детей в так называемой «трудовой колонии». В данной работе самое деятельное участие принимала его жена, В. Н. Шацкая, выпускница Московской консерватории, работы которой входят в «золотой фонд» отечественной теории и методики музыкального образования, а идеи послужили основой современных концепций музыкального образования школьников.

Исследователи отмечают, что внешкольному образованию в России начала XX века было отведено большое место, оно активно развивалось, но в единую систему сформироваться не успело.

Основная идея педагогики дополнительного образования была сформулирована и опубликована В. П. Вахтеровым. Он говорит о том, что каждый ребёнок уникален, и развивать его нужно индивидуально, что означает развитие личности ребенка на основе его предпочтений, интересов.

После революции 1917 года система внешкольного образования в нашей стране стала бурно развиваться. Как отмечают С. В. Кривых и Н. Н. Кузина, «особый импульс развитию внешкольного образования, отделу внешкольных учреждений дал Первый Всероссийский съезд по просвещению, проходивший в Москве 25-28 августа 1918 года. На съезде работала внешкольная секция, разработавшая основные положения внешкольного образования» [13, с. 16].

Одним из фундаментальных исследований в области теории образования стала «Энциклопедия внешкольного образования» Е. Н. Медынского [13, 14]. Автор данного труда определил цели и содержание внешкольного образования как «непрерывный процесс, сопровождающий развитие и формирование личности на протяжении всей жизни человека» [13, с. 16]. Он разработал обоснование таких важнейших положений, как сущность внешкольного образования; отличие школьного

образования от внешкольного; целостность образования; развитие всех граней личности и др.

Отмеченный выше импульс к развитию внешкольного образования, вкупе с формирующейся теорией, обусловили его активное и результативное развитие в СССР.

В 20-е годы XX в. уже открываются первые детские театры и клубы.

В период 20-х – 30-х гг. появились дворцы и дома творчества, центры детского творчества, спортивные школы и т. д. Поскольку в эти же годы была создана пионерская организация, то в названиях данных учреждений, как правило, фигурировали пионеры, иногда пионеры и октябрята («Дворец пионеров», «Дом пионеров и октябрят» и т. п.). Обратим внимание на то, что такие названия внешкольных учреждений не меняли сути их функционирования.

О. Е. Лебедев полагает, что применительно к данному периоду можно говорить о сформированности системы внешкольных учреждений для детей. Данные учреждения получали государственную поддержку, поскольку позволяли ликвидировать проблему детской безнадзорности и осуществлять идеологическое воспитание.

Основой деятельности внешкольных учреждений в описываемый период были кружки по интересам.

Специалисты считали, что внешкольное учреждение представляет собой общность детей и взрослых, автономность существования со свободой выбора деятельности, а также неформальными отношениями.

С. В. Кривых и Н. Н. Кузина [13] выделяют следующие принципы внешкольной работы, сложившиеся в советской системе образования:

- массовость и общедоступность занятий на основе добровольного объединения детей по интересам;
- развитие инициативы и самостоятельности детей;
- общественно-полезная направленность деятельности;
- разнообразие форм внешкольной работы;

- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей [13, с.29].

Советская система внешкольного образования, в общем и целом сложившаяся в предвоенный период, выдержала испытания военного и послевоенного времени и продолжала активно развиваться в 1960-е – 1970-е годы.

Концепция народного образования в этот период была нацелена на то, чтобы из стен школы выходил не просто грамотный человек, а всесторонне развитая личность.

В 70-80-е гг. XX в. стали создаваться специализированные внешкольные учреждения, с учетом интересов детей, которые основывались на определенной области знаний. Это уже напоминает нашу современную систему дополнительного образования. Сходство проявляется также в том, что создается сеть внешкольных учреждений, широко распространяются клубы, кружки, деятельность которых в первую очередь направлена на развитие интереса ребенка. Эти годы стали периодом наивысшего расцвета внешкольных учреждений.

Переход СССР к рыночным отношениям в середине 1980-х гг. обострил экономическую ситуацию в функционировании учреждений дополнительного образования. Встал вопрос о финансовой поддержке государства, штатном расписании, фиксированной оплате труда в новых экономических отношениях. С. В. Кривых и Н. Н. Кузина обращают внимание на то, что «эти проблемные стороны жизнедеятельности внешкольных учреждений особенно обострились в условиях реформирования экономики страны и перехода ее к рыночным отношениям в середине 80-90 годов» [13, с. 32-33].

В 1989-1990 гг. велся активный поиск путей совершенствования внешкольных учреждений и их финансовой основы. Однако этот период оказался кратковременным. Вследствие событий 1991 г. прекратили существование пионерские и комсомольские организации, распался СССР, что обусловило дальнейший поиск иных решений.

Пустое пространство, которое осталось после прекращения деятельности пионерской организации, необходимо было заполнить, и привычные учреждения внешкольного образования продолжили свою работу в различных содержательных направлениях, но уже без прежней идеологической основы. Одновременно велся поиск новых организационных и финансовых решений, определялись теоретические основы функционирования внешкольных учреждений в новых условиях.

В постсоветском обществе по-новому осмысливается система внешкольного образования и воспитания, возникает потребность введения нового образовательного направления, которое стало называться «дополнительным».

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» внешкольные учреждения были преобразованы в учреждения дополнительного образования, а система внешкольного образования – в систему дополнительного образования.

Как отмечают С. В. Кривых и Н. Н. Кузина, «дополнительное образование детей как неотъемлемая часть системы образования России приобрела системные характеристики в 90-х годах прошлого столетия» [13, с. 3]. В соответствии упомянутым Законом «Об образовании» в 1992 году «был начат процесс эволюционного видоизменения системы внешкольной работы и внешкольного воспитания, перехода ее в новое качественное состояние» [13, с. 34].

Смена ценностных ориентиров, резкое сокращение финансирования привело к тому, что руководители внешкольных учреждений, для предотвращения разрушения системы, стали вводить платные образовательные услуги. Закон «Об образовании» утвердил новые нормативные основы деятельности таких учреждений. Появился новый термин – дополнительное образование, но истоки новой системы шли от внешкольной и внеклассной работы. Главное отличие состояло в том, что дополнительное образование ведётся по конкретным образовательным

программам. Появились возможности для повышения квалификации педагогов, возможность знакомиться с программами своих коллег, в каждом учреждении стали создаваться свои образовательные программы.

Современное дополнительное образование основывается на свободе и интересе ребенка, что способствует его самореализации. Если сравнивать спектр предоставляемых образовательных услуг с направлениями, традиционно практиковавшимися в советской системе внешкольного образования, то можно видеть, насколько он расширился и видоизменился с учетом новых потребностей.

В частности, в области музыкального образования расширился спектр направлений музыкального искусства и музыкального исполнительства. Если раньше люди в большей степени тяготели к коллективным формам музыкального исполнительства («визитной карточкой» деятельности Дворцов пионеров советского периода были хоровые и танцевальные коллективы, ансамбли песни и пляски), то в настоящее время наблюдается тяга к сольному вокальному исполнительству.

Потребность самореализоваться в сольном исполнительстве обусловила появление иных форм организации образовательного процесса, в том числе – деятельность вокальных студий, о которых речь пойдет в следующей главе.

Выводы по первой главе

Нами были изучены несколько аспектов, важных для организации работы по музыкальному развитию участников вокальной студии.

Прежде всего, мы расширили свои знания о понимании процессов развития в различных науках, осмыслили диалектическое соотношение общего развития личности и специального, осуществляющегося в конкретных направлениях. Особенный интерес у нас вызвали вопросы музыкального развития, трактуемого в широком смысле, поскольку это дает

возможность рассматривать музыкально-образовательный процесс не только с точки зрения формируемых умений и навыков, но гораздо шире, как развитие важнейших качеств личности.

С точки зрения развития важнейших качеств личности в процессе музыкального образования нам наиболее интересным показался вопрос о развитии патриотизма. Этот интерес обусловлен тем, что музыкальные произведения, особенно вокальные, обеспечивают и содержательное наполнение понятия «патриотизм», и глубокое эмоциональное воздействие на человека, пробуждая в его душе соответствующие чувства, которые, со временем, могут закрепиться на уровне качеств личности. Наше обращение к теоретическим вопросам патриотического воспитания позволило прийти к выводу о том, что данное направление в воспитании является одним из наиболее сложных именно вследствие того, что речь идет не только об усвоении декларируемых «прописных истин», но о глубоком принятии данных истин человеком и следовании им в собственной жизни. Изучение теории вопроса еще более убедило нас в необходимости развития патриотических качеств личности у обучающихся вокалу в процессе работы над соответствующими музыкальными произведениями.

Поскольку наша работа строится на базе вокальной студии, мы посчитали необходимым проследить историю развития системы дополнительного образования в нашей стране. Это позволило установить связь между прошлым и настоящим, а в аспекте развития патриотических качеств личности – обратиться к лучшему опыту предыдущих лет.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ

В данной главе будут освещены методические аспекты организации музыкально-образовательного процесса в вокальной студии, реализация которых способствует решению задач музыкального развития обучающихся, рассматриваемого в более узком (развитие вокальных данных и умений) и в более широком (развитие личностных качеств) смыслах. Будут охарактеризованы особенности возрастного развития подростков, как доминирующей возрастной категории обучающихся в нашем педагогическом опыте; показано, как в процессе обучения вокалу у подростков могут быть развиты патриотические качества личности.

2.1. Музыкальное развитие обучающихся вокальной студии в процессе формирования вокальных умений и навыков

Вокал – это разновидность музыкального исполнения, мастерство, навык владения певческим голосом. Данное слово произошло от латинского слова вокал – voce – голос.

Слово «*студия*» произошло от латинского слова studium – место занятий.

Следовательно, вокальная студия (voce studium) – это «место занятий голосом)», специально подготовленное помещение для развития вокальных данных. А в том смысле, в котором данный термин употребляется в современной теории и практике музыкального образования, –это форма дополнительного образования, в которой обучающийся может реализовать свои конкретные образовательные потребности, а именно: развить свой голос, научиться петь и выступать на сцене.

В условиях современного студийного обучения, зачастую, пользуются популярностью и другие, инструментальные направления – гитара, фортепиано, электро-инструменты и прочее. Подобная форма организации занятий входит в систему дополнительного образования.

В чем же состоит отличие вокальной студии от Детской музыкальной школы (ДМШ)? Вокальная студия не скованна жесткими дисциплинарными рамками, обучающиеся могут свободно выбрать направление обучения, к примеру, только вокал без теоретических дисциплин, или же, наоборот, – вокал и сольфеджио или, к примеру, музыкальная литература. Что касательно детской музыкальной школы, там все значительно более строго, в образовательную программу обязательно входят теоретические предметы, основной музыкальный инструмент и класс сольного пения. Также детская музыкальная школа является государственным учреждением, а студия – частным.

Таким образом, студийная форма занятий предполагает организацию образовательного процесса непосредственно в соответствии с потребностями обучающегося и не предполагает освоение широкого круга дисциплин. Однако план обучения не ограничивается только лишь занятиями по вокалу, а включает несколько взаимосвязанных направлений, которые непосредственно обеспечивают разностороннюю подготовку певца, которому предстоит выступать на сцене. Музыкально-образовательный процесс в *вокальной студии* строится следующим образом:

- доминирующим предметом *является вокал*;
- параллельно с вокалом проводятся занятия по *хореографии* и *актерскому мастерству*.

В логике темы настоящей работы, и с учетом особенностей нашей профессиональной деятельности, мы сосредоточим внимание на содержании и организации занятий *вокалом*.

Обучение вокалу в эстрадной студии проводится в рамках двух магистральных направлений: 1) обучение академическому вокалу;

2) обучение эстраднему вокалу. В рамках каждого могут быть выделены различные осваиваемые на стили и жанры.

Методика обучения академическому вокалу разработана глубоко обстоятельно, нашла отражение во многих книгах, в том числе фундаментальных работах (Л. Б. Дмитриев). Подробно рассмотрены и воплощены в многолетней практике вопросы вокального обучения детей и подростков, включая и такие проблемы, как работа с голосами мальчиков в период мутации. Грамотная постановка голоса в академической манере, сформированный комплекс вокальных умений и навыков рассматривается педагогами-вокалистами как основа последующего освоения иных певческих манер и техник вокального исполнительства. Мы в своей практической деятельности разделяем эту точку зрения.

Методика обучения эстраднему вокалу, напротив, еще только формируется. Теоретических работ в данном направлении ее мало. В основном встречаются практикоориентированные источники, в которых предлагаются различные упражнения по развитию тех или иных вокальных навыков.

С древних времен общеизвестно положительное влияние пения, занятий вокалом на физическое и психоэмоциональное состояние человека. Но столь же очевидно, что неграмотно организованные занятия вокалом могут и навредить. Чрезмерные нагрузки на голосовой аппарат, форсирование звука, а также неправильно сформированные вокальные навыки (неправильное звукоизвлечение, неправильная техника дыхания, неумение грамотно пользоваться регистрами и резонаторами и т. п.) – всё это может повлечь за собой различные заболевания голосового аппарата. Сказанное относится и к процессу обучения эстраднему вокалу (где зачастую идет форсировка звука, попытка копировать манеру любимого певца, воспроизводя ее внешние особенности и т. п.), но и в процессе обучения академическому вокалу (где вокалист-любитель, также ориентируясь на свои музыкальные вкусы и предпочтения, может выбрать для исполнения

сложную оперную арию из репертуара любимого вокалиста, не соотносящуюся с его вокальными возможностями).

Исходя из сказанного, необходимо подчеркнуть, что занятия по вокалу должны проводиться только квалифицированным педагогом. Несмотря на очевидность данного требования, мы специально заостряем на нем внимание, поскольку для частных образовательных учреждений его соблюдение является исключительно важным.

В своей работе мы сталкиваемся с обучающимися различного возраста, но чаще всего – с подростками. В силу возрастных особенностей развития (которые найдут более подробное освещение в разделе 2.2 настоящей работы) подростки более самостоятельны в своих намерениях, решениях, действиях и поступках, чем младшие школьники. Это сказывается и в выборе ими направления музыкального образования – например, обучаться вокалу.

К проблеме вокального воспитания подростков обращались многие исследователи. Однако, несмотря на большое количество работ и исследований по данной теме, проблема поиска путей вокального обучения подростков по-прежнему остается актуальной. И каждому педагогу приходится вновь открывать для себя и искать наиболее оптимальные формы и методы работы с учащимися. Задачей педагога является не только вокальное воспитание школьников и обучению их исполнительскому мастерству, но и необходимость постоянно подпитывать их интерес к этому виду творчества.

Из множества работ, посвященных вокальной работе с подростками, мы остановили свое внимание на работах А. А. Егорова [10], посвященной вопросам физиологических основ и гигиены голоса певца, и работе Д. Е. Огороднова [21], предложившего оригинальную методику развития детского голоса.

Для грамотной организации педагогического процесса необходимо правильно понимать сущность процесса голосообразования (как в речи, так и в пении), а для этого, в свою очередь, необходимо хорошо знать строение

голосοобразовательного аппарата – строение, функции, механизм работы каждого составляющего его элемента. Не случайно методологические основы обучения вокал охватывают совокупность наук: анатомию, физиологию, психологию, педагогику, теорию и методику музыкального образования.

Как указывает А. М. Егоров [10], физиологию голосового аппарата ранее изучали изолированно от всего организма, а поэтому многие явления, наблюдаемые в работе голосовых органов, объясняли неверно, перенося на них известные физике акустические законы. Это сильно затормозило развитие в должном направлении осмысление гигиены голоса, а она является частью гигиены певца.

Остановимся подробнее на характеристике процесса звукообразования в опоре на работу А. М. Егорова [10].

Звук голоса рождается в гортани как результат взаимодействия голосовых связок с выдыханием из легких воздухом. Но рожденный в гортани звук голоса не является окончательно сформированным. Формирование звука голоса при фонации происходит в лежащих над гортанью (выше) полостях: глотке, носоглотке, полости рта. При выходе из ротового отверстия звук голоса уже имеет окончательную окраску, оформляясь в тот или иной гласный или согласный. Формирование речевой фонации происходит с помощью артикуляционных органов: глотки, мягкого нёба, языка, губ.

А. М. Егоров [10] опирается на данные акустики, которые говорят о том, что каждый сложный звук можно разложить на ряд простых синусοидальных колебаний. Состав таких колебаний образует звуковой спектр. Различают так называемые гармонические спектры (ими обладают гласные звуки) и негармонические спектры (характерные для согласных (шумовых) звуков).

Для образования звука речи имеется оптимальное время и определенные условия. В этом случае спектр звука сохраняет свои характерные признаки, узнаваемые слухом. Тогда данное качество звука

принимается всегда, как тождественное. Такие характерные признаки спектра речевого звука называются речевыми формантами.

Речевая форманта – это средство различения звуковых элементов слова по нормам данного языка. По голосовому спектру характеризуется голос данного человека. На каком бы языке он ни говорил, слух может по голосовому спектру различать голос данного человека (узнавание по голосу).

Существует еще певческая форманта, образуемая от особого расположения голосовых органов и изменения объема резонаторов. Певческая форманта определяется условиями воспитания голоса и является признаком его культуры (Л.Б. Дмитриев, С.Н. Ржевкин).

Местом возникновения речевых формант является надставная трубка в результате артикуляционных движений. Вызываемый воздух приходит к гортани снизу из легких, проходя путь от легочных альвеол (пузырьков) по бронхиолам, бронхам, трахее.

Таким образом, в фонации участвуют следующие органы:

- гортань с ее мышцами – внутренними (к ним принадлежат голосовые связки) и внешними;
- глотка с ее мышцами, лежащая кверху от гортани;
- носоглотка и полость рта;
- полость рта с зубами, языком, твердым и мягким нёбом и нижней челюстью;
- губы и щеки с их мимическими мышцами;
- то, что лежит ниже гортани: трахея, бронхи, бронхиолы с их гладкой мускулатурой, легочные альвеолы и, наконец, дыхательные мышцы грудной клетки и живота и диафрагма.

Все упомянутые органы можно назвать фонационным аппаратом. В результате его работы происходит фонация:

- гортань является органом генерации (рождения) звука.
- глотка, носоглотка и полость рта – это резонаторы звука.

– дыхательный аппарат – это источник определенной энергии для возникновения звука.

Как отмечает А. М. Егоров [10], в подростковом возрасте развивается внутренняя чувствительность, имеющая прямое отношение к воспитанию вокального слуха – ясного представления и ощущения работы голосового аппарата.

Большое значение имеет певческая установка, поскольку от неё зависит работа дыхательного и звукообразующего аппарата. Певческое положение должно быть свободным, корпус и шея выпрямлены, ноги стоят на полу, подбородок не поднят.

Верные действия дыхательного и звукообразующего аппарата отрабатываются при помощи упражнений, которым уделяются не менее одной трети урока. На основе этих упражнений развивается слух, формируется чистая интонация, создаются предпосылки к расширению интонации.

Голоса у детей этого возраста очень неровные, но, несмотря на это, необходимо учить детей стройному пению. Это очень важная задача, она требует тщательной работы. Сюда входит и одинаковое звукообразование и дикция, одновременное дыхание и чистота интонации.

Нужно следить за тем, чтобы ребёнок не переходил на крик, ведь детскому голосу вообще противопоказано громкое пение. Петть следует с предельной осторожностью. Некоторые ребята ошибочно полагают, что, чем громче они поют, тем лучше. Это не совсем так, даже если оставить в стороне выразительность пения. Когда ребенок заставляет себя громко петть и непрерывно форсирует звук, он может просто потерять голос.

Петть надо не напрягаясь, с максимальной естественностью – только при соблюдении этого условия создаются предпосылки для успешного развития вокальных данных. Петть слишком высоко или слишком низко тоже нежелательно, потому что голос может утратить свою звонкость и силу. Только регулярное пение в удобном диапазоне помогает развить голос.

Голоса детей этого возраста становятся более сильными и полными, расширяется диапазон и ярче проявляются различия в тембре. Это время считается расцветом детского голоса. Но и в этот период вопрос охраны голоса должен выходить на первый план. Не следует увлекаться грудным звучанием.

Мягкая атака является наиболее щадящей для голосового аппарата. Соблазн употребления твердой атаки при пении крайне велик, так как активное смыкание связок влечет за собой и более устойчивую интонацию при пении. Однако твердая атака, при которой смыкание связок происходит активно, должна применяться крайне осторожно и по времени недолго. Иначе при злоупотреблении ею могут возникнуть узелки на голосовых связках, которые ведут к неполному смыканию, а иногда к потере голоса.

У детей подросткового возраста постепенно появляется грудной резонатор. Формирование грудного резонатора — ответственный период для юного певца. С одной стороны, игнорирование возможностей грудного регистра обрекает певцов на продолжение пения в фальцетной манере, с другой стороны, неумеренное использование грудного регистра, когда раньше времени взрослеет голос, лишает его определенной звонкости и полётности.

Использование при пении головного резонатора и в то же время его включение при необходимости грудного резонатора – это довольно трудная, непосильная задача. У сопрано, девочек, в этом возрасте (конечно, в индивидуальном преломлении) головной регистр сохраняется на звук фа, соль, соль-диез 2-й октавы и выше. У альтов головной регистр сохраняется на звуках ми, фа второй октавы.

Отдельно нужно сказать о мальчиках. В 12-15 лет у них начинается период сначала скрытой, а затем острой мутации. В это время гормональная перестройка организма приводит к активному росту хрящей гортани, к увеличению массы голосовых мышц. Возникают трудности голосообразования («петухи», перепады звуковысотности, охриплость,

покраснение, отёчность слизистой оболочки гортани и т.п.) В это время следует максимально ослабить нагрузку ребёнка, вплоть до пения только тренировочных упражнений в острый период. Основа этих упражнений такова: у мальчика до мутации должен быть хорошо развит фальцетный режим по женской модели голосообразования.

Во время мутации нужно переносить нагрузку в фальцетном режиме на формирующийся грудной режим с имеющимися показателями певческого голосообразования, с их защитными механизмами. Фальцет должен быть звучным, опёртым на дыхание, резонирующим в груди, а грудной звук – мягким, воздушным и проточным, резонирующем в голове и груди, по тембру приближаясь к фальцету. Диапазон голосов смещается вниз: ми-фа (малой октавы).

Что касается репертуара, то его подбором занимается педагог по вокалу в зависимости от возможностей солиста. Правильный выбор репертуара в сочетании с распеваниями может помочь развитию голоса ребёнка подросткового возраста.

Выше мы сказали о том, что из многих методик обучения вокалу наше внимание, по ряду причин, привлекла методика, разработанная Дмитрием Ерофеевичем Огородновым [21]. В логике темы выпускной квалификационной работы мы подробно характеризуем данную методику по следующей причине: в ее рамках очень хорошо прослеживается реализация идеи *музыкального развития обучающихся*. Главной и принципиальной задачей, которая ставится и решается в методике Д. Е. Огороднова, на протяжении всех лет обучения, но особенно в первые годы обучения, является бережное воспитание голоса каждого учащегося, постепенное выявление и обогащение его естественного тембра. Далее, по замыслу автора, на этой основе осуществляется комплексное *развитие* всех музыкальных и всех творческих способностей человека и оздоровление его. Сопоставление данных высказываний с современной трактовкой понятия музыкальное развитие позволяет прийти к выводу о том, что музыкальное

развитие осуществляется в различных смыслах и направлениях (развитие голоса, развитие вокальных и, добавим к сказанному, двигательных навыков, развитие творческих способностей, развитие функций организма, в комплексе обеспечивающих здоровье человека).

Методика, разработанная Д. Е. Огородновым, послужила ответом на ряд выделенных и сформулированных им же широко распространенных заблуждений и вопросов, к числу которых относятся следующие: человек не поёт, так как у него нет музыкального слуха; красивый голос и красивое пение – удел избранных; существует ли музыкальный слух вообще, а если существует, то может ли он быть развит; может ли научиться петь человек, не проявляющий к этому особых способностей и т.п.

Методика, авторское название которой – «методика комплексного воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры. Ссылаясь на научные исследования в области музыкальной педагогики, опыта работы многих школ и исторический опыт, Д. Е. Огороднов обоснованно утверждал, что вокальное воспитание оказывает влияние не только на эмоционально-эстетическое развитие личности, но и на умственное. В качестве примера он говорил о том, что воспитание слуха и голоса сказывается на формировании речи, которая, в свою очередь, является материальной основой мышления. Процесс музыкального воспитания Д. Е. Огороднов рассматривал как формирование певческих функций в органичном единстве с формированием ладового и метроритмического чувства.

Характеризуя методику Д. Е. Огороднова, мы заранее оговариваем тот факт, что его точка зрения базируется на анализе состояния системы музыкального образования, сложившейся к началу 1960-х гг., когда создавалась методика. А стало быть, в работе анализируются реалии музыкально-образовательного процесса более чем 50-летней давности. Проблемы, выделенные Д. Е. Огородновым и, в особенности, их интерпретация, отражают ярко выраженную авторскую позицию, в немалой

степени субъективную, используя достаточно резкую риторику. Многие из выделенных им проблем в дальнейшей практике музыкального образования получили иную интерпретацию и побудили к поиску иных методических путей своего решения.

Подчеркнем также, что эффективность предложенной Д. Е. Огородновым методики комплексного воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры человека была подтверждена многолетней практикой как самого автора, так и его учеников, а также последователей

Д. Е. Огороднов считал, что в школьной практике недооценивается значение вокального воспитания детей. Он полагал, что это происходит от недостаточной разработанности методики обучения пению для детей, не позволяющей должным образом выявить потенциальные возможности и развить вокальные способности, имеющиеся у каждого ребенка.

Д. Е. Огороднова настораживали факты, свидетельствующие об отсутствии преемственности между методиками «детского» и «взрослого» пения. По его мнению, в среде педагогов-вокалистов, работающих со взрослыми певцами, утвердилось убеждение в том, что обучение пению в детском возрасте не только не способствует, но большей частью мешает дальнейшему формированию голоса. Вокальные навыки, приобретенные детьми в школе или хоре, нередко вступают в противоречие с принципами постановки голоса у взрослого. Д. Е. Огороднов подчеркивал, что такой ситуации не наблюдается ни в одной области воспитания, кроме вокального, и считал такое положение «странным» и «ненормальным».

Д. Е. Огороднов сумел объединить задачи вокального и общемузыкального руководителя. Он предложил систему упражнений, выстроенных согласно законам музыкальной формы, метроритма, лада. В ходе выполнения этих упражнений согласованно работают голосовой аппарат, руки, зрение, слух, мозг, благодаря чему человек начинает точнее управлять не только своим голосом, но и собой. Посредством данных

упражнений развивается между голосом и слухом. Данные упражнения оказываются эффективными для работы с плохо интонирующими детьми.

По общему мнению последователей Д. Е. Огороднова, в его комплексной методике музыкально-певческого воспитания наиболее привлекает то, что автор стремится помочь ученику научиться управлять своим голосом. Если ученик не может верно петь вслух, то, скорее всего, несогласованно работают его голос и слух. Он слышит, что поет «не то» и мучительно старается исправиться, но голос ему не подчиняется – по всей видимости, компоненты связей голосового аппарата с контролирующим слухом работают недостаточно четко. Задачей педагога является наладить эту связь.

Отличительной особенностью упражнений, предложенных Д. Е. Огородновым, является связь пения с движением. Он предлагает шесть видов художественных музыкальных движений. Первые три обозначены им как *дидактические*. Это:

- вертикальное художественное тактирование, при котором происходит первое знакомство с возможностью управлять своим голосом;
- работа по алгоритму постановки голоса и воспитание вокальных навыков и музыкальности;
- ладо-вокальные жесты.

Следующая группа движений – *художественные музыкальные движения*. Данная группа также включает три вида художественных движений, но они, в отличие от первой группы, носят творческий характер, являются импровизационными по форме и произвольными по эмоциональному содержанию. Это такие движения, как:

- декламация с жестикуляцией;
- вспомогательные движения при вокальной работе над песней;
- поиски выразительных движений во время слушания музыки.

С точки зрения работы с обучающимися вокальной студии и решения задач развития их артистических качеств наше внимание привлекла группа

упражнений, построенных на чтении стихотворений с использованием свободной жестикуляции.

Стихотворения рекомендуется читать неторопливо, звучно, выразительно, сначала в нижнем диапазоне голоса, с использованием свободной жестикуляции.

Предлагается читать стихотворения, давая обучающимся различные образные или ролевые задания:

- прочитайте драматично (комично и т. д.);
- прочитайте так, как прочитал бы гордец (хвастун, герой, трус и т. д.);
- прочитайте, представив себя «огромным», а затем «маленьким», изменяя при этом регистр голоса.

Перечень подобных заданий можно пополнять и развивать.

Но, на наш взгляд, использовать данные полезные упражнения необходимо не на тексте разучиваемой песни, а на дидактическом материале, специально подобранном учителем. Текст песни, по нашему мнению, требует к себе самого серьезного отношения, а игровая обстановка выполнения вышеописанных заданий не всегда может отвечать его содержанию. О том, как мы строим работу с обучающимися над серьезным, глубоким по смыслу текстом песни, мы расскажем в последующем разделе настоящей работы.

2.2. Развитие личностных качеств у подростков в процессе обучения в вокальной студии

В разделе 1.1 настоящей работы мы подробно охарактеризовали современные точки зрения относительно возрастной периодизации процесса развития.

В своих книгах по возрастной педагогике А. С. Белкин [4, 5] говорит о том, что данная учебная дисциплина (как и отдельное направление в педагогике) должна помочь студентам, учителям, воспитателям связать теоретические знания по психологии и педагогике с повседневной

педагогической практикой через технологическую характеристику деятельности учителя. Поэтому выдвинутые А. С. Белкиным положения о характерных особенностях подросткового возраста мы в данной работе постараемся связать непосредственно с условиями обучения в вокальной студии.

А. С. Белкин дает общую характеристику подросткового детства как периода развития детей с 11 до 15 лет. Он выделяет ряд характерных черт данного возраста. Опираясь на данные характеристики, мы пытаемся их осмыслить применительно к обучению подростков в вокальной студии.

Во-первых, для подросткового возраста характерна доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, эмоционально-комфортных потребностей. При этом А. С. Белкин подчеркивает, что к концу подросткового периода появляется возможность удовлетворять самостоятельно часть материальных потребностей. Развивая эту мысль, подчеркнем, что обучение в вокальной студии требует немалых материальных вложений, в особенности если ставить перед собой высокие цели выступления на сцене под качественную фонограмму и, в особенности, участия в конкурсах, где требуется материальный взнос и оплата проезда. Речь идет о достаточно крупных суммах, которые подросток сам заработать не сможет. И, конечно же, здесь на первое место выходит роль семьи. Что касается самостоятельных заработков подростков, то здесь, скорее, надо говорить о другой категории обучающихся – тех, кто занимается для собственного удовольствия и не ставит перед собой амбициозных задач. Собственных заработков подростка, вероятно, будет хватать для удовлетворения своих интересов в области музыкального искусства (чаще всего это бывает покупка гитары, переоснащение компьютера, покупка аудио- и видеозаписей и т. п.; в настоящее время последний пункт утрачивает значение, поскольку подростки предпочитают все музыкально-художественные впечатления получить из интернета, что еще больше

обуславливает необходимость модернизации домашней компьютерной техники).

Во-вторых, для подросткового возраста характерна решающая роль школы в удовлетворении познавательных, социально-психологических потребностей. Данный пункт мы принимаем с одной оговоркой: в области вокального обучения такую функцию принимает на себя не школа, а учреждения дополнительного музыкального образования, в нашем случае – вокальная студия. При этом сущность характеристики, высказанной А. С. Белкиным, остается прежней: именно в студии подросток может получить квалифицированное педагогическое руководство, а также находиться в кругу единомышленников; ему будут предоставлены возможности демонстрации результатов своего творчества зрителям.

В-третьих, для подросткового возраста характерна возрастающая способность противостоять отрицательным влияниям среды, которая сочетается одновременно со склонностью к подчинению им при неблагоприятных условиях. Размышляя о данной характеристике, мы обращаем внимание на то, что сам по себе выбор обучения в вокальной студии в качестве проведения свободного (досугового) времени уже является свидетельством противостояния со стороны подростка (и/или его семьи) негативным влияниям среды. В зависимости от средового окружения, данные занятия могут либо одобряться либо, наоборот, осуждаться сверстниками, проводящими досуговое время иначе. В случае осуждения (которое может сопровождаться насмешками и проявлением агрессивных действий) со стороны подростка требуется немало волевых усилий для того, чтобы отстоять свою позицию и не прекратить музыкальные занятия.

В-четвертых, для подросткового возраста характерно сохранение высокой зависимости от влияния взрослых (учителей, родителей) в развитии самопознания, личного самоопределения. По данному пункту мы считаем необходимым акцентировать вопрос о том, что дополнительное музыкальное образование в рамках системы музыкального образования, действующей в

нашей стране, рассматривается как путь к получению профессионального образования, которым обучающийся может воспользоваться при наличии на то желания. Конечно, обучение подростков в вокальной студии – это иное образование, чем полученное в традиционной музыкальной школе. Однако, при наличии ярких вокальных возможностей, оно позволяет продолжить обучение по вокальному профилю подготовки в учреждении среднего или высшего профессионального образования. А для детей, чьи вокальные возможности не столь высоки, но получили развитие в процессе обучения, открывается путь получения музыкально-педагогической профессии. И, конечно же, такие сложные вопросы должны решаться в тесном контакте между подростком и взрослыми, включая членов его семьи и преподавателей вокальной студии.

Педагогу вокальной студии следует обратить внимание на такие возрастные характеристики подростков, как чувство взрослости, потребность во «взрослом» общении,

По А. С. Белкину [4, 5] возникновение у подростка потребности во «взрослом» общении, или чувства взрослости – одно из центральных психологических новообразований возраста. Оно определяется сдвигами в физическом и половом созревании, развитии его социальных функций, расширением прав и обязанностей в семье. Способствует этому условия, требующие от подростка самостоятельности, помощи взрослым, уважительный тон обращения взрослых.

В чем проявляется стремление подростков к взрослости?

Прежде всего, А. С. Белкин отмечает, что подростки очень чувствительны к внешним формам обращения к себе как к взрослой личности. Отчетливо обнаруживается тяготение к внешним формам проявления взрослости (манера ходить, одеваться, разговаривать), которые могут принять и отрицательные формы (курение, выпивка, развязный, грубый тон и т. п.).

У подростков возникает ориентация на качество «настоящего мужчины» и «настоящей женщины», подражание избранным образцам. «Моделью» могут быть родители, герои кинофильмов, книг и т. д. Могут стать моделью и сверстники, выделяющиеся из окружающих каким-то особым качествами, заметными достижениями.

Взрослые становятся и образцами в деятельности. Тяготение подростка к взрослым – противоречивое и сложное явление. А. С. Белкин считает, что в данном явлении существует целый ряд противоречий психолого-педагогического плана:

- первое противоречие – между существующим у подростка физическим, физиологическим ощущением себя взрослым и его реальным положением ребенка, официальным статусом школьника (во многом это связано с разрывом между реализацией потребностей «быть» и «казаться»: «быть» – не удается, остается только «казаться»);

- второе противоречие: в отношении с подростком родители и учителя часто обращаются к нему, как к ребенку, когда речь идет о его правах, но вызывают к его чувству взрослости, когда напоминают о его обязанностях, а подросток предпочитает обратную зависимость;

- третье противоречие: многие родители и педагоги постоянно ставят задачи развития подростковой самостоятельности, но одновременно не могут преодолеть в себе барьер, ограничивающий ее «взрослые» проявления (между «нужно» и «опасно»). В этой связи А. С. Белкин предполагает, что речь идет о боязни некоторых взрослых потерять свой престиж, свои права на доминирование. Он считает, что взрослые испытывают неосознанное опасение потерять возможность управления подростковой самостоятельностью, ее стихией, обнаружить тем самым свою педагогическую несостоятельность.

А. С. Белкин [4, 5], В. С. Мухина [17] и другие исследователи возрастных особенностей детей обращают внимание на то, что превращение общения подростков в самостоятельный вид деятельности выходит за рамки

учебы, становится гораздо содержательнее, сложнее, многообразнее, чем у младших школьников. Общение со сверстниками для подростков становится большей ценностью, чем с родителями, близкими.

Основным содержанием общения подростков становится поиск взаимоотношений, взаимной деятельности. Все это направлено на формирование идеала друга, исправление недостатков не только другого, но и самого себя. Идеал подростковых отношений – «всегда вместе, всегда пополам». Отсюда требование: взаимная откровенность, сопереживание и умение хранить тайну. Большое место в отношениях подростков занимают так называемые разговоры. В них заключен и обмен информации, и согласование оценок, и выработка каких-то общих позиций. Даже разговоры «по пустякам» имеют огромное психологическое значение в самопознании необъятного мира человеческих отношений.

Одна из самых главных потребностей подростков – потребность самоутвердиться, занять достойное место в коллективе. Если для дошкольников мнение родителей было наиболее авторитетно, если для младших школьников наиболее убедительно мнение учителя, то для подростков наиболее значимо мнение сверстников, коллектива класса. Подростки очень болезненно реагируют на каждый факт, который вредит их престижу в глазах сверстников.

Процесс самоутверждения может идти различными путями, но главный канал – «играние ролей» (социально-психологический термин), причем, именно тех, на которые он претендует. А. С. Белкин [4, 5] выделяет и характеризует следующие, наиболее распространенные, роли:

– *позитивные роли*: «умный» (демонстрация интеллектуальных способностей, нередко – в какой-либо одной области, где подросток обладает незаурядной эрудицией), «сильный, смелый, волевой» (самоутверждение посредством спортивных достижений, основанных на превосходстве сверстников силой и волей); «активист» (самоутверждение в общественной деятельности, проявление лидерских качеств); «талантливый» (ярко

проявляется увлечение чем-либо, которое может проявить себя в коллекционировании, освоении модных течений и ритмов); «надежный друг, верный товарищ» (утверждение в группе благодаря личностным качествам и следованию неписаному «кодексу чести» данной возрастной группы);

– *сомнительные роли*: «острослов», «шут».

При этом А. С. Белкин обращает внимание на то, что в случае слияния личности подростка с выбранной ролью может произойти излишнее погружение в роль. Принятая роль может со временем закрепиться на уровне акцентуации характера, и эта роль будет подчинять себе всю жизнь подростка. В свою очередь, даже позитивно направленная роль может быть только «ролью» в полном смысле слова – только лишь «исполняться» подростком, носить внешний характер, скрывая внутренний мир подростка, действительные причины его действий и поступков.

В свете вышесказанного нам представляется чрезвычайно важным на занятиях вокалом в условиях вокальной студии сосредоточить внимание на развитии позитивных качеств личности подростков и предотвращать возникновение негативных проявлений.

Как указывалось выше, в аспекте *музыкального развития* мы сосредоточили внимание на *развитии патриотических качеств личности*.

Работа вокальной студии в данном направлении опирается на богатейший педагогический опыт, сложившийся в учреждениях образования и культуры, в социально-культурной сфере. С огромным успехом в городах проводятся патриотические праздники, конкурсы, где дети и взрослые исполняют песни об армии и флоте, готовят литературно-музыкальные композиции, соответствующие тематике, с почтением относятся к символике государства, очень трогательно воспринимают встречи с участниками боевых сражений, рассказы о службе в армии и т. д.

В канун праздника Великой Победы в общеобразовательных школах проводится праздничные концерты для ветеранов, где ребята показывают свои знания о великих сражениях и битвах, о воинах-героях, о музыкальной

жизни страны во время войны, исполняют известные военные песни, рассказывают об авторах и композиторах того времени.

Посещение обучающимися класса вокала музеев Ветеранов Великой Отечественной войны, участие в праздничных концертах, посвященных таким ежегодным праздникам как День пожилого человека, День защитника Отечества также способствует развитию патриотических качеств личности.

Поставленные задачи решаются на занятиях по вокалу в рамках двух подходов, соотносящихся с двумя этапами работы над вокальным произведением.

Первый подход основан на словесных пояснениях, беседах с обучающимися, направленных на то, чтобы заинтересовать их вокальным произведением, историческими событиями периода, в котором жил композитор, содержанием произведения. Прививая ученикам любовь к Отечеству, педагог должен избегать высказываний искаженного характера, содержащих примеси шовинизма, нездорового национализма, превосходства своей нации над другими. Сам педагог должен стремиться к нравственности, стараться быть примером для учеников.

Второй подход связан с самим процессом восприятия или исполнения произведения, развитием эмоциональной отзывчивости обучающихся в любой момент занятия. Роль педагога на этом этапе также имеет большое значение. Ученики должны видеть, что педагог любит музыку как живое искусство, ему самому приносящее радость, относится к музыке с волнением.

Развивая мысли, высказанные в работах по патриотическому воспитанию школьников, можно утверждать, что только собственным примером, «горением души», проявляя уважение к людям и к родной земле, взаимопонимание и уважение к воспитаннику, педагог сможет приобщить ребенка к общечеловеческим, морально-нравственным ценностям.

Основными методическими принципами и методами при этом являются:

- увлеченность;
- сходство и контраст,

- интонационность;
- метод художественного, нравственно-эстетического познания музыки;
- метод эмоциональной драматургии;
- метод перспективы и ретроспективы («забегания вперед и возвращения к пройденному»);
- метод сопоставления музыкального материала;
- метод обобщения.

Для работы по развитию патриотических качеств личности мы выбираем советские песни, в которых непосредственно рассказывается о событиях Великой отечественной войны, а также знакомим обучающихся с произведениями военно-патриотической тематики.

Когда мы с учеником берем новую песню, первым делом мы смотрим не на приемы вокального исполнения, а на текст в неразрывном единстве с его музыкальной интерпретацией. Заложенные в песне смыслы познаются в процессе работы определения ее содержания и контекста; обсуждения эмоциональной силы воздействия музыкального образа; разбора поэтического текста, слов, посредством которых поэт передал свои мысли; осмысления музыкального языка, посредством которого стихи нашли свое второе рождение; мыслей и чувств, которые автор вложил в свои стихи, а композитор в музыку. А далее уже начинается обсуждение с учеником тонкостей вокального исполнения, определение сложных мест и планирование работы над ними.

Например, приступая к разучиванию песни «День Победы», созданной композитором Давидом Федоровичем Тухмановым и поэтом Владимиром Гавриловичем Харитоновым, я спрашиваю ученика о том, что ему известно про этот день, как он относится к этому празднику, как складывались судьбы его родных в годы Великой отечественной войны. Всегда слышу в ответ лишь положительные ответы, слова гордости и радости за Россию. После этого мы подробно обсуждаем слова каждого куплета и

скрытые в них смыслы; говорим о том, как в каждом куплете находят отражение различные стороны вклада людей в долгожданную Победу – это и ратный, и трудовой подвиг; подчеркиваем, что в тексте этой песни очень тонко запечатлены состояния души человека, ожидавшего Победу и вернувшегося с войны домой.

Патриотическое воспитание на занятиях вокалом в условиях вокальной студии несет в себе важные предпосылки для формирования музыкальной культуры, и музыкального развития в целом, как неотъемлемой части духовной культуры обучающихся, что является общей целью массового музыкального образования. Поэтому данный опыт может быть рекомендован любому педагогу дополнительного образования, а также поможет в организации социально-значимых мероприятий.

Выводы по второй главе

В данной главе нами был освещен ряд аспектов, значимых в методическом плане для организации процесса обучения вокалу в условиях вокальной студии.

В частности, это вопросы грамотного использования возможностей детского голоса и его охраны в процессе вокальных занятий; возрастных особенностей подростков (как доминирующего контингента обучающихся в нашем педагогическом опыте). Также была предпринята попытка обобщения собственного педагогического опыта по развитию патриотических качеств личности в процессе обучения подростков вокалу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы над темой исследования поставленные задачи нашли следующее решение.

Музыкальное развитие обучающихся в современной теории и методике музыкального образования рассматривается как неотъемлемая часть музыкального образования в единстве с музыкальным обучением и воспитанием. Понятие «музыкальное развитие» может рассматриваться в более узком и более широком смыслах. В узком смысле речь идет о собственно музыкальном развитии (в аспекте музыкальных способностей, формируемых умений и навыков и т. п.), в широком – о развитии психических свойств личности (внимание, память и т. п.) и развитии личностных качеств. В обоих случаях процессы музыкального развития не могут рассматриваться в отрыве от закономерностей общего развития. Проведенный анализ литературы по данным вопросам позволил нам расширить свои представления о специфике интерпретации процессов развития в различных науках, глубже осмыслить диалектическое соотношение общего развития личности и специального, осуществляющегося в конкретных направлениях. Особенный интерес у нас вызвали вопросы музыкального развития, трактуемого в широком смысле, поскольку это дает возможность рассматривать музыкально-образовательный процесс не только с точки зрения формируемых умений и навыков, но гораздо шире, как развитие важнейших качеств личности.

С точки зрения развития важнейших качеств личности в процессе музыкального образования нам наиболее интересным показался вопрос о развитии патриотизма. Этот интерес обусловлен тем, что музыкальные произведения, особенно вокальные, обеспечивают и содержательное наполнение понятия «патриотизм», и глубокое эмоциональное воздействие на человека, пробуждая в его душе соответствующие чувства, которые, со временем, могут закрепиться на уровне качеств личности. Наше обращение к

теоретическим вопросам патриотического воспитания позволило прийти к выводу о том, что данное направление в воспитании является одним из наиболее сложных именно вследствие того, что речь идет не только об усвоении декларируемых «прописных истин», но о глубоком принятии данных истин человеком и следовании им в собственной жизни. Изучение теории вопроса еще более убедило нас в необходимости развития патриотических качеств личности у обучающихся вокалу в процессе работы над соответствующими музыкальными произведениями.

Отечественная система образования, ныне называемого дополнительным, прошла долгий и результативный путь своего становления. Особо следует обратить внимание на тенденции просвещения малоимущих слоев общества во второй половине XIX – начале XX вв., организацию клубов и загородного отдыха для детей из малоимущих слоев населения в начале XX в. Но еще более ярким предстает путь становления и развития традиций внешкольного образования советского периода, когда сложилась развернутая система учреждений, включавших школьников в различные направления творчества. На базе данных учреждений действовали различные музыкальные кружки и крупные музыкально-исполнительские коллективы. Исторические перемены в жизни нашей страны в 90-е гг. XX в. обусловили поиск новых подходов к функционированию данных учреждений и законодательного закрепления их статуса в качестве учреждений дополнительного образования. В настоящее время в системе дополнительного музыкального образования ярко проявляется тенденция к расширению спектра направлений и форм получения такого образования с учетом образовательных потребностей и запросов населения.

Обучение вокалу в условиях вокальной студии все более утверждает себя в сфере дополнительного музыкального образования. Такая форма позволяет обучающемуся получить именно те образовательные услуги, которые соотносятся с желаемым музыкально-исполнительским результатом.

Решение задач музыкального развития обучающихся в условиях вокальной студии осуществляется в комплексе всех направлений, выделенных авторами современной трактовки понятия «музыкальное развитие»: это развитие вокальных способностей обучающегося, его умений и навыков; развитие физических качеств, соотносящихся с понятием о здоровье; развитие личностных качеств. Для грамотного решения задач музыкального развития обучающихся в их комплексе педагог вокальной студии должен обладать знаниями в области теории и методики работы с детским и подростковым голосом. С учетом того, что основной контингент обучающихся составляют подростки, необходимо учитывать особенности их возрастного развития, создавать условия для развития позитивных качеств личности подростка и предупреждения негативных проявлений.

В условиях вокальной студии, где музыкально-образовательный процесс ориентирован на подготовку музыкально-исполнительского номера, а образовательный процесс осуществляется в форме индивидуальных занятий, достаточно результативно могут решаться задачи развития патриотических качеств личности, в чем мы убеждаемся на собственном педагогическом опыте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М. : Просвещение, 1983. 112 с.
2. Абдулин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. М. : Академия, 2004. 336 с.
3. Алексеев П. В., Панин А. В. Философия : учебник для вузов. М. : ТКА Велби, изд-во Проспект. 2003. 608 с.
4. Белкин А. С. Возрастная педагогика (интегративный теоретико-практический курс) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. 173 с.
5. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 192 с.
6. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка [Электронный ресурс]. <http://girafejournal.com/1930-vetlugina-n-a-laquomuzykalnoe-razvitie-rebenka-raquo.html>
7. Ветлугина Н. А., Дзержинская И. Л., Комиссарова Л. Н. Методика музыкального воспитания в детском саду: Учебник для учащихся пед. училищ по спец. 03.08. «Дошк. воспитание» / Под ред. Н.А. Ветлугиной. 3-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1989. 270 с.
8. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Изд-во Смысл ; Эксмо, 2005 136 с.
9. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М. : АПН РСФСР, 1960. 117 с.
10. Егоров А. М. Гигиена голоса и его физиологические основы. М. : Гос. муз. изд-во. М., 1972. 167 с.
11. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 176 с.
12. Кравцов И. Е. Пролетарский интернационализм. Отечество и патриотизм. Киев : Наукова думка, 1965.

- 13.Кривых С. В., Кузина Н. Н. Теория и практика дополнительного образования детей : учеб. пособие. СПб. : ИДПИ, 2011.159 с.
- 14.Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования : лекции, читанные на педагогическом факультете Уральского университета. Том 1 : Общая теория внешкольного образования. М. : Госиздат, 1923. 138 с.
- 15.Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб. : Прайм Евронек, 2006. 672 с.
- 16.Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М. :Академия, 2000. 200 с.
- 17.Мухина В. С. Возрастная психология : учебник для студ. высш. учеб. заведений.10-е изд. . М. : Академия, 2006. 608 с.
- 18.Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд. М. : ВЛАДОС, 2000. 688 с.
- 19.Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий. М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
- 20.Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Мир и образование, Оникс, 2011. 736 с.
- 21.Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / П. И. Пидкасистый [и др.] ; под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
- 22.Подласый И. П. Педагогика : в 3-х кн. Кн. 1 : Общие основы : учеб. для студ. вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика». М. : ВЛАДОС, 2007. 527 с.
- 23.Огороднов Д. Е. Методика музыкально-певческого воспитания. СПб. : Лань, 2014. 224 с.

- 24.Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. 368 с.
- 25.Столяренко Л. Д., Самыгин С. И., Столяренко В. Е. Психология и педагогика: учебник. Ростов н/Д. : Феникс, 2009. 636 с.
- 26.Тесленко А. Н. Педагогика: Учеб. пособие для магистрантов. Астана: ЕАГИ, 2010. 465 с.
- 27.Харламов И. Ф. Педагогика. М. : Гардарики, 1999. 520 с.